



Revue internationale d'éducation de Sèvres

18 | juin 1998
Les technologies nouvelles

Des stratégies pour traiter l'information télévisée

État d'une recherche

Carmen Compte et Patricia Minacori-Vibert



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2906>
DOI : 10.4000/ries.2906
ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 1998
ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Carmen Compte et Patricia Minacori-Vibert, « Des stratégies pour traiter l'information télévisée », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 18 | juin 1998, mis en ligne le 18 avril 2013, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2906> ; DOI : 10.4000/ries.2906

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

Des stratégies pour traiter l'information télévisée

État d'une recherche

Carmen Compte et Patricia Minacori-Vibert

- 1 Le constat d'échec établi dès les premières années de l'université, dans certains types d'apprentissage dont celui des langues, a amené l'ADESUDIF¹, dès 1994, à s'interroger et à trouver des palliatifs. Il fallait déterminer une nouvelle conceptualisation de l'apprentissage des langues pour les non-spécialistes, tenir compte de l'accès possible à l'information quotidienne et travailler sur les notions de flexibilité des étudiants. Mais comment faire un « service à la carte » d'un contenu complexe et diversifié pour un public hétérogène ? Il fallait se situer en amont des efforts de « pédagogisation », afin de chercher à établir des « chartes de traitement de l'information ». L'utilisation de la télévision, à la fois porteuse de ce type d'informations, disposant de la médiation de l'image et de la technique, a semblé constituer le support sur lequel cette réflexion devait se construire. Les questions de départ du groupe² ont alors été de savoir s'il existait des constantes, aussi bien dans l'écriture du média que dans les différentes compétences mobilisées par l'apprenant de langues lors de l'utilisation de procédures de compréhension, afin de construire un « système déclinable ».
- 2 Si l'on veut travailler sur la compréhension de l'apprenant adulte en langue, il convient de diversifier les approches et d'entraîner l'apprenant à prêter attention aux indices informatifs véhiculés par diverses modalités. C'est une orientation que le pluriel des « approches communicatives » a suggéré, tout comme celle de se focaliser davantage sur l'apprenant³ que sur l'organisation structurelle de la langue, pour favoriser l'importance de la variété et de la richesse de l'*input* dans un cours de langue. Cette prise de conscience de la nécessité de confronter l'apprenant à l'information apportée par les documents authentiques⁴ s'est faite avec des médiations pédagogiques qui permettraient d'affronter la complexité des messages et d'adapter leur introduction au cursus prédéterminé de l'enseignement des langues. Particulièrement dans les années 1980-1990, la difficulté d'accès aux documents télévisés et la complexité de l'exploitation de l'image animée ont

contribué à retarder l'introduction de la vidéo⁵ en classe de langues. Cependant, le développement de la diffusion par satellite et des nouvelles technologies entraîne presque obligatoirement la transformation de cet enseignement. En effet, l'accès unique aux connaissances donné par la « paléo pédagogie »⁶ est battu en brèche par une abondance d'informations et le besoin de communiquer rapidement avec le monde entier. La priorité n'est plus à l'accès à l'information mais à son traitement, afin de pouvoir la gérer rapidement.

- 3 Par ailleurs, l'éclairage cognitiviste, qui a reconnu à l'apprenant sa densité et sa complexité, encourage à différencier les formes d'apprentissage, car les individus n'apprennent pas tous de la même façon et ils mobilisent des compétences diverses pour résoudre un problème⁷.
- 4 Ce double constat est le fondement de notre recherche. Il s'agit d'aller plus loin dans l'analyse des médias et des problèmes qu'ils posent. Il est utile d'envisager, de façon plus large, les stratégies transversales convoquées par l'apprenant, pour arriver à comprendre des documents complexes et continuellement renouvelés, telles que sont les émissions télévisées. Pour ce faire, nous avons adopté les hypothèses démontrées dans une recherche-action intitulée « Télélanguages »⁸. Nombre d'émissions, essentiellement publicités et reportages de journaux télévisés, réalisées par des chaînes de télévision de cultures différentes, utilisent l'image et des procédés techniques selon des règles identifiables et avec un objectif prioritaire commun. La recherche d'un taux maximal d'audience entraîne le souci de faciliter la compréhension de l'information essentielle du message.
- 5 Par ailleurs, considérer les problèmes de compréhension d'une langue par un étudiant non-spécialiste, par exemple étudiant en littérature, en chimie, etc., exigeait de prendre aussi en compte la motivation de celui-ci par rapport à un apprentissage qui n'est pas prioritaire. La problématique rejoignait donc celle, plus vaste, de former des apprenants de langue à une certaine autonomie, afin que cet apprentissage puisse se poursuivre en continu⁹, en dehors de la classe, grâce aux accès facilités par l'internationalisation des diffusions. Aussi, deux axes de réflexion se sont-ils imposés :
 - les documents télévisuels (documents authentiques) se prêtaient-ils à une méta-lecture, donnant une priorité à la signification globale ? Pouvait-on repérer, au sein de l'acte d'énonciation d'une langue et d'une culture, des constantes déclinables d'un document à l'autre, selon une logique de sens ?
 - pouvait-on développer des démarches différentes sans une médiation de type professeur ou ersatz d'étudiant (ordinateur ou personnage fictif) ? Comment orienter l'apprenant autonome en le faisant participer à un autre type d'interaction que celle du vecteur maître/élève, l'incitant à réfléchir, à choisir et non pas seulement à obéir aux ordres d'une guidance magistrale ?
- 6 Le premier axe de réflexion a permis de développer des stratégies de décodage d'indices significatifs essentiels, pour appréhender différents types de compréhension de documents authentiques, fournis par la diffusion hertzienne.
- 7 Le deuxième axe de réflexion a porté sur des éléments concernant l'utilisation des médias en autonomie, dans un paradigme de type « résolution de problèmes » et nous a confrontés à différentes possibilités, offertes par des supports linéaires dans leur diffusion (télévision, vidéocassette) et par des supports interactifs (cédérom, DVD ou Internet).

Proposer des stratégies

- 8 Tout choix de documents télévisuels conditionne son type d'utilisation, c'est ce que démontrent les critères proposés par C. Compte¹⁰. Nous les avons donc appliqués pour sélectionner un reportage du journal télévisé de la BBC¹¹ à partir duquel, selon les spécialités de chacun, les membres du groupe ont réfléchi sur un point particulier convergeant vers le sens global et général du reportage et/ou vers la compréhension fine de ce dernier. Le groupe s'est efforcé de construire une sémantique des concepts et non une sémantique des langues car, comme l'indiquent Kintsch et Van Djick¹², A. Weil Barrais¹³ « comprendre un texte, c'est construire une représentation mentale ». Cette représentation mentale est la résultante d'un ensemble de variables d'ordre linguistique ou structurel : les aspects textuels, les procédures liées à la tâche (repérage d'indices, etc.), le bagage cognitif du sujet. « La cohérence introduite par le lecteur dépend davantage de ses connaissances que de la structure du texte¹⁴ ».
- 9 Comment donc travailler sur des textes ou des documents à visée épistémique, c'est-à-dire susceptibles de développer des compétences cognitives chez l'apprenant, lorsque, comme le signale G. Denhière¹⁵, « les études sur la compréhension de textes convergent ainsi sur l'idée qu'il n'y a pas lieu de trouver des invariants cognitifs dans le texte lui-même » ? Du point de vue de la compréhension, il n'y aurait pas d'invariants proprement textuels ; ceux-ci n'existeraient que « comme des relations susceptibles d'être saisies et interprétées par le destinataire d'une activité de communication » - autrement dit, la tâche détermine les représentations à privilégier dans un texte. C'est un point important que nous adoptons comme unité de nos différentes stratégies : une même tâche, celle de la découverte des éléments de la signification, peut être abordée selon des angles d'attaque différents. Nous prenons également en compte les divergences importantes, qu'il serait trop long d'évoquer ici, concernant l'attitude perceptive et cognitive différente entre le texte télévisuel et le texte imprimé¹⁶. Notre réflexion se fonde donc sur trois points :
- l'existence d'une culture télévisuelle et le fait que l'identification du message sera plus rapide dans un contexte cohérent (respectant des normes de rhétorique télévisuelle) ;
 - l'existence de règles de communication nécessairement repérables par un public hétérogène et « non-captif¹⁷ » ;
 - la mise en valeur d'un type de tâches centrées sur la compréhension dans son aspect de communication d'informations.
- 10 C'est donc une attitude différente que nous essayons de générer chez l'apprenant, celle presque de « détective » à la recherche des indices qui sont, dans le cas d'un visionnement « naturel », interprétés automatiquement (et inconsciemment). Le courant « traitement de l'information¹⁸ », revendiqué par cette recherche, nous a orienté vers des techniques développées dans le cadre des résolutions de problèmes. Ces travaux insistent sur la grande diversité de procédures de résolution ainsi que sur la variabilité entre les sujets, ce qui a conduit au développement d'approches plurielles. Par ailleurs, l'hypothèse de départ étant que l'on utilise, en même temps, plusieurs stratégies pour résoudre un problème, nous avons voulu proposer à l'apprenant un éventail de démarches parmi lesquelles il pourra choisir celles qui lui conviennent et les combiner selon ses besoins.

- 11 Nous avons ainsi élaboré une charte de douze entrées ou stratégies, orientées vers une autonomie d'apprentissage.

Une médiation vers l'autonomie d'apprentissage

- 12 Comment mettre en application des indications, c'est-à-dire des stratégies pédagogiques précises, pour un apprenant qui souhaiterait apprendre seul et au moment où cela lui conviendrait ? Comment l'aider à prendre conscience de ce qui s'accorde davantage avec son style d'apprentissage ? Apprendre à apprendre consiste, par exemple, à mieux se connaître¹⁹ ou à remettre en cause l'unique approche développée lors de la scolarité, puisqu'elle n'a pas été convaincante. Ce style d'apprentissage exige également de réfléchir sur la valeur et le sens de l'analyse des erreurs, selon les remarques développées par J.P. Astolfi²⁰ sur l'utilisation positive de l'erreur et des conseils à donner. Préparer l'apprenant à plus d'autonomie, alors qu'il a été pendant toutes ses études dans une dépendance à interactivité vectorielle unique, représente une problématique nouvelle que l'utilisation d'un média rend encore plus nécessaire et difficile.
- 13 L'objectif du groupe était de faire avancer une réflexion et, pour ce faire, la recherche-action nous paraissait le meilleur choix dans la mesure où la réalisation d'un produit pouvait nous aider à concrétiser chacune de nos interrogations. Les moyens mis à notre disposition par l'ADESUDIF ne permettaient pas de développer un cédérom. Nous avons donc opté pour la mise sur cassette vidéo de la première stratégie portant sur l'échelle des plans. Nous voulions éviter le va-et-vient entre document papier et document audiovisuel et, par conséquent, intégrer questions et explications sur le même support. Très vite, sont apparues les caractéristiques spécifiques du média télévisé. L'alternance entre démonstration et panneaux de consignes, rédigées et lues en anglais, puisque notre souhait était de ne pas utiliser la langue maternelle de l'apprenant, s'avérait monotone et très pédagogique. Il convenait de dynamiser l'ensemble : les moyens techniques permettant d'afficher des pages de couleur, leurs déplacements ont été utilisés, mais l'ensemble manquait de chaleur, de vie et la création d'un personnage pour faire le lien s'est alors imposée.
- 14 Ce travail s'est avéré fort intéressant pour nous aider à prendre conscience des limites et contraintes de la cassette vidéo et il nous a incités à élaborer le même projet, c'est-à-dire la présentation de la première stratégie, sur support informatique²¹. La comparaison a permis de voir précisément comment l'hypertexte, l'hypermédia apportent des réponses aux formes de présentation de choix multiples que nous voulions mettre en place, dans un dispositif souple et flexible au service d'apprenants très diversifiés.

L'exemple d'une stratégie développée

- 15 Le travail sur les stratégies a porté sur des éléments différents et complémentaires de l'acte énonciatif. La réflexion menée était difficile car notre préoccupation première était de trouver des stratégies répliquables et applicables à une diversité de profils d'apprenants. Afin de concrétiser les problèmes, nous présentons une stratégie élaborée à partir de l'écrit à l'écran.
- 16 Dans un journal télévisé, le message visuel est parfois sous-tendu par un message écrit que les professionnels appellent un bandeau ou un cartouche. On peut aussi trouver des

messages écrits lorsque des titres de journaux, des couvertures de livres, des noms de rues, des affiches, etc. sont filmés. Ces écrits sont plus rassurants pour l'apprenant que le flux de l'image animée auquel il se trouve confronté. Il nous est donc apparu judicieux d'utiliser cet effet de motivation pour développer une démarche précise.

- 17 Il fallait d'abord vérifier si ce type de message existait généralement dans tous les reportages. La vérification a été menée²² sur des reportages de la B.B.C. mais aussi sur des chaînes françaises. La condition d'une constance dans l'utilisation et dans la forme de cet écrit était la condition de répliquabilité que nous cherchions pour construire ce que nous avons appelé des stratégies de décodage. Dans le reportage retenu, l'écrit à l'écran apparaît sous deux formes : des bandeaux et des gros plans de pages de journaux.
- 18 La deuxième question concernait la façon dont ces écrits apparaissent à l'écran, leur hiérarchie, le type d'indices ou d'informations qu'ils apportent. L'emplacement du bandeau avait-il une signification ? Le bandeau était-il, en corrélation avec la couleur et la police de caractère utilisées, traité comme indice permettant à l'apprenant de dégager un sens précis ? L'existence ou l'absence de ce cartouche avait-il une importance pour la compréhension globale et/ou fine du document ?
- 19 Les professionnels contactés²³ ont confirmé qu'il existait une charte graphique précise qui permet de créer une identité facilement reconnaissable par le téléspectateur. La typographie utilisée dans les bandeaux se doit d'être à la fois lisible et de présenter un aspect artistique affirmé. Les caractères utilisés sont déclinés selon une graisse plus ou moins épaisse, un corps plus ou moins grand afin de hiérarchiser l'information. Toujours d'après ces professionnels, la position des bandeaux à l'écran, en haut de l'image, semble faciliter la lecture. Cependant, cela crée des problèmes de cadrage, c'est pourquoi on préfère les placer en bas de cette dernière.
- 20 Une autre interrogation concernait la couleur : les lettres apparaissent dans certaines couleurs et sur des fonds de couleur également. Pouvait-on affirmer qu'il existait une intentionnalité précise, outre celle d'une bonne lisibilité ? Les renseignements pris auprès des professionnels révèlent, là également, des règles précises : il s'agit de créer le plus fort taux de contraste entre la couleur des lettres et celle du fond, afin de hiérarchiser le message. Le plus fort taux de contraste est, par exemple, obtenu par des lettres blanches sur un fond noir, ce qui a pour effet de créer une illusion à la rétine : les lettres sont alors perçues plus grandes qu'elles ne le sont en réalité.
- 21 Notre vérification, qui concernait surtout la répliquabilité de ces normes et l'examen de constantes, s'est avérée positive auprès de la BBC ; on retrouve cette constante typographique car elle fait partie de la charte graphique de la chaîne à cette époque. Par ailleurs, l'examen de ces différents types de cartouches montre que le fond du message répond aux questions canoniques des documents journalistiques : qui parle ? de quoi parle-t-on ? dans quel lieu se déroule l'information ? à quelle date se passe l'événement présenté ? Or, ce sont toutes les questions de sens qu'un apprenant (comme tout téléspectateur) se pose inconsciemment pour comprendre. Grâce aux bandeaux, le document est ponctué d'indices informatifs que l'apprenant a tout intérêt à analyser dans sa recherche du sens.
- 22 Il nous est apparu une difficulté intéressante à traiter mais que nous ne développerons pas ici par manque de place : comment faire comprendre un bandeau mobilisant des connaissances culturelles que l'apprenant ne possède pas forcément ?

Où en est cette recherche ?

- 23 Le rôle du groupe de recherche est d'affiner les stratégies déjà élaborées et de prévoir une interactivité avec l'apprenant qui nous rapproche le plus possible de nos hypothèses de départ. La maquette élaborée en vidéocassette doit permettre de tester le fonctionnement de certaines de nos propositions, concernant, par exemple, la logique explicative de l'image. Elle devrait également vérifier la nécessité « d'accompagner » l'apprenant et savoir si, comme le suggère Trocmé-Fabre²⁴, la connaissance de leurs profils cognitifs est utile aux éventuels utilisateurs, etc.
- 24 Focaliser sur les difficultés de l'individu revient à passer d'un concept d'apprentissage à celui d'acquisition des connaissances, d'où l'intérêt d'une théorie de résolution de problèmes. Le public qui nous concerne est souvent qualifié de « faux débutant », c'est-à-dire que les années d'enseignement traditionnel de la langue n'ont pas apporté les résultats escomptés. Son souhait n'est généralement pas de recommencer avec les mêmes techniques basées sur l'approche essentiellement linguistique, sauf s'il est persuadé que c'est là la seule forme d'apprentissage des langues. Or, ce sont des individus qui sont habitués, dans la vie professionnelle ou dans leurs études, à utiliser des stratégies de résolution de problèmes : il faudrait ainsi transférer ces compétences à ce type d'apprentissage. Mais cela exige une action sur l'image mentale que l'individu s'est faite de lui-même comme apprenant de langue et sur la notion même d'apprentissage. Il nous paraît intéressant d'approfondir ces aspects, en utilisant la flexibilité et la multiplicité de fonctions que peuvent remplir, potentiellement, les technologies vraiment nouvelles (dans la mesure où elles sont encore à développer).
- 25 Notre projet permettrait de placer l'interactivité au centre de nos préoccupations, ce qui suppose un investissement financier pour terminer la maquette informatique initialisée par les étudiants ou l'intérêt d'un éditeur pour produire et diffuser un produit qui serait organisé sur un cédérom ou un DVD. C'est une recherche d'un autre type qui attend donc ce projet, dès que nous aurons soumis les stratégies à la logique de l'enquête.

NOTES

1. Association pour le développement de l'enseignement supérieur à distance en Île-de-France. L'ADESUDIF s'est préoccupée des échecs importants particulièrement dans les premières années d'université et a créé des groupes de recherche : l'un sur les mathématiques, l'autre sur les méthodologies et le troisième sur les langues, l'anglais étant la priorité, mais en envisageant une déclinaison rapide vers le français langue étrangère (FLE).

2. Coordonné par A. Fantapié la première année, puis par C. Compte, le groupe s'est d'abord composé de E. Chahrour, P. Minacori-Vibert, C. Mulhstein Joliette, B. Vautherin, puis élargi à C. Samson, C. Lord et N. Bucher.

3. À la suite de J.W. Oller et J.C. Richards, *Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*, Rowley, M.A. Newbury House, 1973.

4. C'est-à-dire ceux qui ne sont pas réalisés pour la classe de langue (cf. définition de R. Galisson et D. Coste dans le *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976).
5. Le terme est ici utilisé de façon générique : toutes les images animées diffusées par voie hertzienne ou sur support vidéo.
6. Terme utilisé pour désigner la pédagogie traditionnelle ; cf. C. Compte, « Transformations dans un continuum, le barde télévision », in : *Champs Visuels*, L'Harmattan, à paraître, 1998.
7. J.F. Richard, *Les activités mentales*, Paris, Armand Colin, 1995.
8. . Qui a permis de vérifier l'hypothèse démontrée par C. Compte, à partir de feuillets américains (PhD 1985) puis de journaux télévisés français, de l'existence d'une rhétorique télévisuelle utilisée par l'instance de réalisation afin d'assurer une compréhension minimale d'un message télévisé. L'expérience de « Télélanguages » a permis de vérifier l'existence de ces règles de base d'une rhétorique télévisuelle sur des émissions extraites de chaînes anglaise, italienne, allemande, espagnole, portugaise et russe.
9. Ce cas de figure nous rapprochait de l'enseignement des langues aux adultes et du concept de « l'apprentissage tout au long de la vie » ; cf. OCDE, 1996, *Lifelong Learning for all*, ainsi que le texte du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (1994) : *Vers un enseignement supérieur sur mesure* ; cf. aussi l'article de A. Hasan, « La formation tout au long de la vie », *Revue internationale d'éducation - Sèvres*, n° 16, déc. 1997.
10. Carmen Compte, *La vidéo en classe de langue*, Paris, Hachette, coll. « auto-formation », 1993.
11. Dont les droits ont été acquis auprès de la BBC, Dans l'article des E.L.A. et dans l'ouvrage *La vidéo en classe de langue*, nous attirons l'attention sur les différents types de reportages utilisés dans le journal télévisé. L'enseignant de langues devra choisir ceux dont la facture est la plus riche pour le type d'objectif pédagogique qu'il se propose de développer.
12. « Towards the Model of Discourse, Comprehension and Production », *Psychological Review*, n° 85, 1978, p. 363- 394.
13. A. Weil-Barraï (éd.), *L'homme cognitif*, Paris, Presses universitaires de France, 1993, (3^e éd. 1996).
14. *Idem*, p. 478.
15. G. Denhière : « Compréhension de textes à visée épistémique », in : J.F. Richard, C. Bonnet et R. Ghiglione, *Traité de psychologie cognitive*, 2, Dunod, 1990, cité par A. Weil Barraï, op. cit.
16. La télévision a contribué à fournir des représentations mentales types qui facilitent la mise en rapport entre cohérence interne et externe ; cf. notre étude sur les *soap operas* qui utilisent abondamment stéréotypes et archétypes internationalement partagés (PhD, New York University, 1985)
17. Qui, contrairement à l'étudiant en classe, peut zapper ou interrompre la diffusion lorsqu'il le souhaite.
18. Cf. A. Weil Barraï (1991), J.F. Richard (1990), A. Newell & H.A. Simon (1972), *Human Problem Solving*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, N.J.
19. H. Trocmé-Fabre, *J'apprends donc je suis*, Paris, Éditions d'organisation, 1987, 292 p.
20. J. P. Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF, 1997.
21. Les étudiants de DESU (1995) du Département de didactique furent sollicités pour travailler sur ce projet.
22. Par P. Minacori-Vibert.
23. Des directeurs artistiques de chaînes, des stylistes d'agences spécialisées dans l'habillage, appelés parfois *T.V. Designers* ; nous avons notamment obtenu des entretiens avec Étienne Robial, directeur artistique à Canal + et Karine Mirmont, de l'agence View.
24. *Op. cit.* note 19.

RÉSUMÉS

Le travail d'un groupe de recherche inter-universitaire, centré sur les problèmes de l'apprentissage des langues, s'est orienté sur la compréhension de reportages de journaux télévisés en langue étrangère, afin de développer des stratégies facilitant la progression d'un apprenant non-spécialiste de langues, placé en situation d'autonomie

INDEX

Index géographique : France

Mots-clés : programme de télévision, pédagogie, apprentissage des langues, document authentique

AUTEURS

CARMEN COMPTE

Maître de conférences, université de Paris VII, Paris, France.

PATRICIA MINACORI-VIBERT

Chargée de cours, université de Paris VII, Paris, France